

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet

Pest Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Gödöllői Tagintézménye

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló „jó” és „rossz” közösségek összehasonlítása¹

HERBAINÉ SZEKERES ERIKA – SZEKERES ÁGOTA

szekereseri@gmail.com, szekeres.agota@barczi.elte.hu

Absztrakt

Tanulmányunkban az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló, szociometriai mutatóik alapján „jó” és „rossz” közösségnek számító osztályok (24 osztály) összehasonlító elemzésével a szociális integrációt elősegítő, illetve nehezítő feltételek, csoportszerkezeti sajátosságok megragadására törekedtünk.

Az eredményekből kiderült, hogy az integrált gyermekek beilleszkedése általában sikeresnek mondható, társas pozíciójuk – különösen 4. osztályban – nem mutat eltérést a többségi gyermekekéhez képest. Megállapítható továbbá, hogy az alacsonyabb osztálylétszám nem garancia a kapcsolatok alakulására, nem biztosít hatékonyabb integrálódást. Végül a vizsgált osztályok szociogramjainak szerkezete egyértelművé tette a „jó” és „rossz” közösségek közti különbségeket: jól látható, egymástól jelentősen eltérő szerkezeti struktúrák jellemzik őket.

Kulcsszavak: szociometria, integráció, enyhe értelmi fogyatékoság, közösségek

1. Bevezetés

Napjaink egyik legfontosabb megoldandó feladatai közé tartozik a marginális helyzetben lévő csoportok társadalmi integrációja. Ennek segítségét már fiatal gyermekkorban, az intézményes nevelés elején el kell kezdeni. Minél korábban tapasztalja meg ugyanis egy kisgyermek a világ sokszínűségét, minél korábban kerül kapcsolatba eltérő fejlődésű, és lehetőségekkel rendelkező társakkal, annál természetesebben fog felnőttkorában nyitni feléjük (FISCHER 2009).

1 A kutatást a Bolyai János Kutatói Ösztöndíj támogatta.

Az integrált oktatás az első, alapvető lépés annak érdekében, hogy megváltozzon a diszkriminatív szemlélet és kialakulhasson a befogadó társadalom. A tanulási nehézségekkel és fogyatékkal élő emberek teljes integrációja a társadalom gazdasági és szociális életébe – a befogadó nevelésben való részvétel lehetőségével valósulhat meg (PAPP 2012).

Az integrált oktatás-nevelés leggyakrabban hangoztatott előnyei a későbbi társadalmi integráció megkönnyítése, megfelelés a magasabb követelményeknek, illetve a reális énkép, önértékelés kialakulásának elősegítése. Az integrált körülmények között nevelkedő/tanuló fogyatékos gyermekek esetében kiemelt jelentősége van az őket befogadó közösségnek. Ha ez támogató, segítő, empátikus, akkor a fogyatékos személy, gyermek szociális alkalmazkodása is megfelelően alakulhat (CSÁKVÁRI 2006).

A sikeres beilleszkedés alapja abban a szociális közösségben rejlik, abban a közegben, ahol maga a folyamat zajlik. A fogyatékos emberek esetében igen gyakoriak a társas kapcsolatokban, a szociális interakciókban jelentkező nehézségek. Ezért már kisiskolás korban el kell kezdeni a szociális készségek kialakítását, fejlesztését, s erre az egész iskolai pályafutás alatt nagy hangsúlyt kell fektetni (SZEKERES 2011). Így segíthető elő a gyermekek számára a személyközi kapcsolatokból származó élmények feldolgozása, a kapcsolatok kialakítása, a szociális aktivitásban való részvétel, és a különféle szociális struktúrákban való tájékozódás egyaránt. Mindezek elsajátítása hozzájárul a gyermekek önismeretének kialakulásához (MESTERHÁZI 1998).

Az iskolában a pedagógusok hozzáállása, a kortárs csoport visszajelzései, elfogadó vagy elutasító magatartásuk mind-mind hozzájárulnak az integrált diákok énképének, személyiségének alakulásához. A bánásmódban leképeződik az iskolai és a társadalmi hierarchia, alakul az önértékelés és a közérzet (SZABÓ Á.-NÉ 2012).

Kutatások bizonyítják, hogy összefüggés van az énkép és a csoporton belüli elfogadottság között (CAMBRA – SILVESTRE 2003; PIJL – FROSTAD 2010). Ez azt jelenti, hogy akiket nem fogadnak el a többségi általános iskolában, alacsonyabb önértékeléssel rendelkeznek. A fogyatékos gyermekek oktatása állandó törekvést jelent a másság elfogadására és elfogadtatására az együttnevelést végző, vállaló intézményeknek (TORDA 2012), s minden szereplőjüknek: pedagógusoknak, többségi diákoknak, szülőknek egyaránt. Fontos figyelemmel kísérni, segíteni, formálni az osztályban kialakuló kapcsolatokat, ezáltal magukat a közösségeket, hogy azok minden tanuló számára építőek legyenek.

2. Nemzetközi kitekintés az integráció alakulásáról

Az amerikai pedagógustársadalomban a nyolcvanas évek végére az integráció már az egész országra kiterjedő megfelelő törvényi, pénzügyi és szakmai háttérrel rendelkező reformfolyamattá vált. Nyugat-Európában már a hatvanas-hetvenes években – először a skandináv államokban – kezdett terjedni a befogadó nevelés gondolata, azonban csak a kilencvenes években került sor az integráció fontosságának többé-kevésbé általános elismerésére. A salamancai konferencia eredményeként 1994 után felgyorsult az integrált nevelés terjedése. A lisszaboni folyamat célkitűzéseivel összhangban került

a politikai és szakmai figyelem fókuszába az együttnevelés az oktatási rendszerek megújításának részeként (CSÁNYI 2007).

Néhány külföldi gyakorlat ismertetésével szeretnénk alátámasztani a nemzetközi törekvések sokféleségét.

Indiában a fogyatékos gyermekek közül az értelmi fogyatékosok vannak legnagyobb számban az általános iskolában. Éppen ezért az ő érdemben megvalósuló integrációjuk a legfontosabb. Ennek érdekében az iskolákban a hangsúly egy speciális, az egyes fogyatékos gyermekekre összeállított tantervre helyeződik, amely az életkori, illetve az évfolyam szerinti elhelyezésüket a jelenlegi gyakorlattól eltérően javasolja. A speciális szükségletüknek megfelelő fejlesztésben pedig a fejlesztő szobában részesülnek a gyógypedagógustól. (DJK – BALAKRSHNAN 2012)

Svájcban a kantonok felelősek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáért éppúgy, mint a tipikus fejlődést mutató tanulókéért. Az utóbbi években a „szabadúszó szakértők” száma is egyre növekszik (szolgálatok, intézmények), néhány magánkézben van, esetleg szülői közösségek működtetik, más esetben közintézmények, kantonok vagy helyi hatóságok fenntartása alá tartoznak.

A sérült gyermekek speciális iskolában, vagy a többségi iskolában működő speciális osztályokban tanulnak. Ezek a kisebb létszámú – legfeljebb 14 főből álló – közösségek módosított tanterv szerint haladnak. A kis számban jelenlévő integrált iskolákat pedig a speciális iskolák támogatják. A látás-, hallás-, mozgás-, értelmi, beszéd-fogyatékos, viselkedés- illetve súlyos magatartászavart mutató gyerekeknek, valamint a krónikus betegeknek külön-külön speciális iskolatípus szolgálja az intézményes nevelését (EASNIE 2013).

Lengyelországban az 1991-ben kiadott oktatási rendelet már tartalmazta a fogyatékos gyermekek oktatásának, nevelésének, gondozásának, valamint az oktatási intézménybe történő beillesztésének módjait. Az 1993-ban megjelenő oktatási minisztériumi rendelet pedig előírta az integráló intézmények alapításának feltételeit, a pedagógiai és pszichológiai gondozási formákat egyaránt (GAJDA 2005). A speciális szükségletek kielégítésére szolgáló, az innovációra és kísérletezésre épülő speciális tantervben a szervezeti, szervezési, módszertani és oktatási terv mellett a speciális oktatást végző gyógypedagógusok alkalmazásának és működésének feltételei is rögzítve vannak. Az integráció feladata az egyénre szabott szükségletek figyelembevételével végzett együttnevelés a gyerekek, szülők, pedagógusok, intézmények aktív részvételével, amely nem lehet működőképes az oktatáspolitikai, a gondolkodási, a tanítás-tanulás változása, dinamikus egymáshoz alkalmazkodása nélkül (MEDYNSKA 2004).

A görög köznevelésben az értelmi fogyatékos tanulónak csak kis százaléka tanul a többségi oktatásban. Pedig a társak elfogadása fontos meghatározója a sikeres beilleszkedésnek, a szociális visszautasítottság pedig hozzájárul érzelmi és viselkedésszerű problémák kialakulásához. Tehát a fogyatékos gyermekek befogadó környezetben nevelkedése prevenció funkcióit is betölt a későbbi társadalmi integráció tekintetében (GEORGIADI – KALYVA – TSAKIRIS 2012).

3. Hazai folyamatok

Az elmúlt évek folyamán a hazai köznevelési intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók nevelése a speciális intézményekből nagyrészt átkerült a többségi óvodák, iskolák körébe (PAPP ÉS MTSAI 2012). Míg 1997-ben többségi közoktatási intézményeink mindössze a sajátos nevelési igényű tanulók 7,5%-át látták el, addig 2014-re már 67%-uk tanul integráltan (KSH 2014). Ez a változás az óvodai nevelést lényegileg nem érintette, mert az integrált nevelés aránya az óvodai szintén korábban is magas volt, az iskoláztatást viszont annál inkább.

A 2001–2007 között folytatott kutatások eredményei (MAYER – KÓPATAKINÉ 2011) azt mutatták, hogy a legjobb befogadó intézményekben egyértelmű elkötelezettség nyilvánult meg az intézményi gyakorlatban, változott a tanárok szerepfelfogása, gazdagodtak a tanári kompetenciák. Az integráció eredményességét erősen befolyásolta a vezetői és a nevelőtestületi elkötelezettség.

PAPP ÉS MUNKATÁRSAI (2012) vizsgálatában az együttnevelésben eredményes többségi intézmények tanítói, tanárai egyéni megújulási, fejlődési lehetőségekről és azok szakmai sikerként elkönyvelt megéléséről szólnak, a feltételek és a környezet segítő és akadályozó külső tényezőit is mérlegelve. Az iskolákban azon pedagógusok csoportja, akik tapasztalatokkal rendelkeznek az együttnevelés megvalósítása terén, elismerést nyernek kollégáik és vezetőik körében, és felkészülten fogadják az újonnan érkező integrálandó tanulókat. Az integrációval szemben kialakított álláspont, hozzáállás meghatározóbb lehet a sikerességében, mint bizonyos előírások betartása vagy megszegése (MAJOROS 2009).

Az integráció pozitív hatását az intézmények a gyerekek társas kapcsolataiban érzik leginkább. Fokozódik bennük a közös élmények szerzése iránti vágy, és megtapasztalják a kapcsolatokban rejlő szépséget és segítséget, ezáltal nő az érzékenységük az iskola állította kihívásokra is. A tapasztalatok azt is mutatják, hogy az együttnevelés keretén belül a sajátos nevelési igényű fiatalok teljesítménye jóval magasabb, mint a szegregált intézményekben tanulóké, és jelenlétük az osztályközösségekben a többségi tanulókra is kedvező hatással van. A fogyatékos gyermekekkel való rendszeres kapcsolat a tipikus fejlődésű gyermekek érzelmi és erkölcsi fejlődésére kedvező hatást gyakorol (SZEGÁL 2007b).

4. Vizsgálat

4.1. Hipotézisek

1. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja nem a fogyatékoságtól függ. Függetlenül attól, hogy a vizsgált közösségek „jónak” vagy „rossznak” számítanak (ezek meghatározása a 4.2 Minta alfejezetben olvasható), az integrált tanulók nagy részének van kölcsönös kapcsolata az osztályában.

TORDA (2004) szerint a fogyatékos gyermek elfogadottságát az intelligenciája mellett befolyásolják még esetleges feltűnő jegyei, külső megjelenési képe, magatartás-

módja, önértékelése is. Ezek a jellemzők az integrált és a speciális iskolákban egyaránt érvényesülnek. N. KOLLÁR (2004a) is úgy találta, hogy a csoportban elfoglalt helyre és a kortársak általi elfogadásra hatással vannak a gyermek tulajdonságai, mint a fizikai vonzerő és a magatartás. Az elfogadás-elutasítás nem annyira a másságra, inkább a gyermek személyiségére vonatkozik.

2. Azt gondoljuk, hogy az osztályfok növekedésével fordított arányt mutat az integráció sikeressége. Vagyis 4. osztályban hatékonyabb az enyhén értelmi fogyatékos diákok beilleszkedése, mint 5. és 6. osztályos társaiké.

Az osztályfőnökök személye alsó tagozaton meghatározó, hiszen ott a legtöbb tanórát ők töltik a gyermekekkel (MAJOROS 2009). Az egy, illetve két tanítónő időben és térben egyaránt nagyobb erőket, energiákat tud mozgósítani egy közösség kialakulásának elő-, illetve megsegítésében, mint az a felsős tanár/osztályfőnök, aki változó rendszerességgel – heti 1–4 alkalommal – találkozik az osztállyal. A pedagógusok általános attitűdje szempontjából is különbség mutatkozik az alsó és a felső tagozaton tevékenykedők között (CSÁNYI 2007). Ennek természetes okát az emelkedő iskolai követelményekben, a tankönyvek lexikális tartalmának jelentős megemelkedésében, az azonos osztályban tanító pedagógusok emelkedő számában kereshetjük.

3. Minél kisebb az osztályközösség, annál könnyebben alakulnak benne kapcsolatok. A kis osztálylétszám védőfaktor a peremhelyzet, a kirekesztettség ellen. Úgy véljük, a jól működő közösségek létszámukat tekintve a 15–20 fős kiscsoportok közül kerülnek ki.

Számos kutatás igazolta már, hogy a csoport működésének jellemzői összefüggnek a méretével. Minél többen vannak az osztályban, annál nehezebb a kölcsönös kapcsolatok kialakítása. Ez kisebb közösségekben könnyebb – mutatott rá SZEKERES – HORVÁTH (2014) is. A 15–20 fős kiscsoportok tagjai gyakori interakcióban vannak egymással, alkalmasak az együttes munkavégzésre, és olyan tevékenységekre, ahol a kölcsönös bizalom, elfogadás, egymás támogatása szükséges (N. KOLLÁR 2004b). A jól működő csoportok létszámukat tekintve kiscsoportok.

4. A „jó” és „rossz” közösségek nemcsak szociometriai mutatóikban fognak eltérni egymástól, hanem a szociogramok felrajzolásával, majd elemzésével strukturális, szerkezeti különbségek is mutatkoznak közöttük.

4.2. Minta

A vizsgálati mintát abból az országos mintavételből vettük, amelyet Szekeres Ágota (2011) gyűjtött és dolgozott fel doktori disszertációjában. Kutatásában olyan általános iskolák vettek részt, amelyekben a 2005/2006-os tanévben 4., 5. és 6. osztályos enyhén értelmi fogyatékos gyermekek tanultak integrált körülmények között.

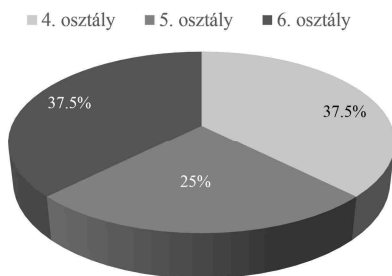
Kutatásunkban a doktori minta másodelemzését végeztük szigorú szempontok mentén. Az országos mintavételben szereplő osztályok közül azt a 24-et elemeztük, amelyek a szociometriai mutatóik (csoportlégtör mutatója, társas jelentőség, szociometriai szerep,

tagolódási dimenziók, választási repertoár, széli helyzet mutatója, kizárási mutató, és a kohéziós mutatók – kölcsönösségi index, sűrűségi mutató, kohéziós index, viszonzottsági mutató) alapján „jó” és „rossz” közösségeknek számítanak.

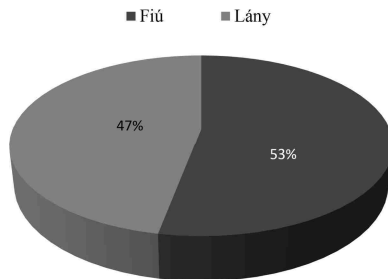
A vizsgálati mintát alkotó 24 osztályban összesen 434 gyermek tanul, 228 fiú és 206 lány. Az integrált fogyatékos tanulók száma 35. A minta adatai az 1. táblázatban, illetve az 1–3. ábrán láthatók.

Osztályok	4. osztály/db	5. osztály/db	6. osztály/db	Fiú/fő	Lány/fő	Integrált tanuló/fő	Többségi tanuló/fő	Összesen/fő
„Jó” közösségek	6	3	3	127	102	15	214	229
„Rossz” közösségek	3	3	6	101	104	20	185	205
Összesen	9	6	9	228	206	35	399	434

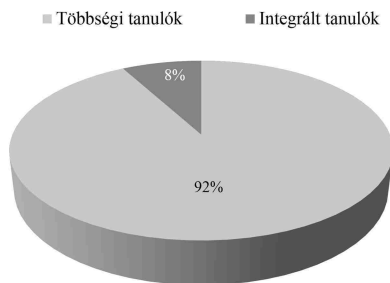
1. táblázat. A vizsgálati minta adatai



1. ábra. Minta osztályfok szerinti megoszlása



2. ábra. Minta nemek szerinti megoszlása



3. ábra. Integrált tanulók aránya a mintában

4.3. Módszer

Vizsgálatunk módszerül Mérei többszempontú szociometriáját választottuk, amely a beilleszkedést nem személyiségjegyekkel, hanem az egyén társas pozíciójával határozza meg. A vizsgált csoport tagjai konkrét, fontos élethelyzetekre vonatkozó kérdésekre felelnek. Ezek a választások megfelelnek az érzelmi vezérlésű spontán kapcsolódásnak, a csoporton belül kialakult hálózatrendszernek. A vizsgált társas mező vázlata, a társas mezőt alkotó kapcsolatok térképe a szociogram (MÉREI 2001).

Mérei Ferenc szociometriája nemcsak az egyén helyét mutatja meg a társas mezőben, hanem magát a közösséget is jellemzi. Így pedagógiai és szervezési, tervezési támpontokat nyújthat az adott csoportban konfliktusok megelőzéséhez, a csoport közösségi erejének fejlesztéséhez (MÉREI 2001).

Az alkalmazott szociometriai vizsgálat célját a következőképpen fogalmaztuk meg:

- a szociogramok szerkezeti mutatóinak értelmezésével támpontot adjon a csoport tagjainak társas helyzetéről, hálózati pozíciójáról, különös tekintettel az osztályokban tanuló enyhén értelmi fogyatékos tanulóikra
- a vizsgált társas alakzatról, mint közösségről is képet kapjunk a szociogramok felrajzolásával
- a szociogramokon megjelenő alakzatok további szerkezeti mutatóinak elemzésével pedig a „jó” és „rossz” közösségek közötti különbségek árnyaltabb, láthatóbb megragadására törekedtünk.

A szociometriai felmérőlapban 28, öt faktor mentén csoportosítható kérdés szerepelt: rokonszenvi választásokat feltételező, közösségi rátermettségre, versengésre, funkcióra vonatkozó, egyéni tulajdonságokra, képességekre, készségekre, adottságokra rákérdező, beilleszkedési nehézségekre irányuló, és verbális agressziót feltérképező kérdések (SZEKERES 2011).

Az adatok feldolgozása egy web alapú szoftverrel, a Smetry-vel történt (SZEKERES – HORVÁTH 2014). A szociogramok felrajzolásához a – kölcsönösségi táblázatban rögzített – rokonszenvi kérdésekre adott válaszok voltak szükségesek.

4.4. Eredmények

A szociogramokat abból a szempontból vizsgáltuk, hogy mennyire strukturált az a társas mező, amelyet vázlatosan ábrázol. Ehhez a vizsgált alakzat globális megítélése szükséges a szerkezeti mutatók segítségével.

A „jó” és „rossz” közösségek szerkezeti mutatóit, valamint a viszonyítás alapját képező átlagértékeket az alábbi táblázat foglalja össze.

Szerkezeti mutatók			
Szerkezeti mutatók	Jó közösségek	Rossz közösségek	Mérei 1971
CM-mutató	43-37-20	30-23-47	20-50-30
Alakzatok			
1. magányosak	5%	26%	12%
2. páros helyzetűek	5%	8%	8%
3. lánchelyzet			
4. csillaghelyzet	23%	21%	15%
5. zárt alakzatok	1%	0%	19%
a. háromszög			
b. négyszög és nagyobb alakzatok	7%	12%	12%
	59%	33%	34%
Szerkezeti típus	<ul style="list-style-type: none"> – tömörszerkezet – többközpontú szerkezet – laza szerkezet 	<ul style="list-style-type: none"> – halmaz szerkezet – laza szerkezet – egyközpontú szerkezet – többközpontú szerkezet 	Lehet: <ul style="list-style-type: none"> – halmaz szerkezet – laza szerkezet – egyközpontú szerkezet – tömörszerkezet – többközpontú szerkezet

2. táblázat. A közösségek szerkezeti mutatói

4.4.1. CM mutató

A CM (centrális-marginális) mutató százalékban fejezi ki a társas mező központi alakzatának, valamint az ennek befolyása alá vont társas övezetnek (C), és az ettől elkülöníthető peremnek (M) az arányát. Központnak tekintjük az olyan zárt alakzatban – háromszög, négyszög, ötszög, stb. – lévőket, akiknek a kapcsolati köre saját magát is beleszámitva eléri a csoport egynegyedét (N. KOLLÁR 2004c). Átlagértéke százalékban (%) kifejezve: 20 : 50 : 30.

A „jó” osztályközösségek szociogramjaiban a központ(ok)hoz csaknem a teljes csoport 80%-a kapcsolódik, ami azt jelenti, hogy a közösségnek egy figyelemre méltó része kommunikációs csatornákon tartja egymással a kapcsolatot. A közösség többi tagja – akik nincsenek kapcsolatban a társas mező központi alakzatával – alkotja a peremet. Ez az arány (20%) kedvezőbb, mint Méreié (30%).

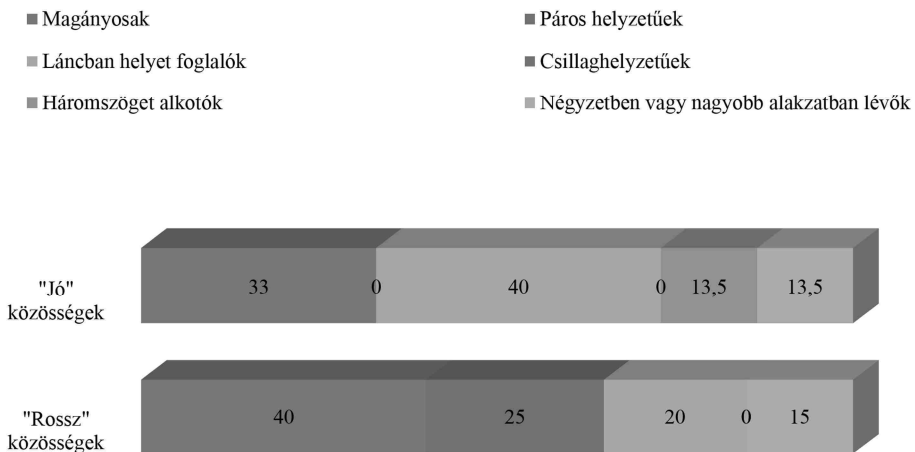
A „rossz” közösségeknek számító osztályokban a központhoz – ha van egyáltalán –, és a vonzáskörzetébe tartozó övezetbe az osztályok létszámának csupán a fele kapcsolódik. A többi tag peremhelyzetű, magányos, vagy „páros elszigeteltségben”, illetve háromszögben van jelen. A peremhelyzetűek arányát mutató 47% a „jó” közösségek marginális helyzetben lévő tanulóinak több mint kétszerese, és a Mérei-féle átlagértéknek is másfélszerese. A kiterjedt peremövezet a közösség nehezen mozgósíthatóságára, a központi mag kicsi befolyására utal.

4.4.2. Alakzatok

A társas mező struktúráját a zárt alakzatok – háromszög, négyszög és nagyobb alakzat –, a csillagok elrendezése, a láncok hosszúsága és a magányosok száma is jellemzi.

A „jó” közösségekben a zárt alakzatok dominanciája figyelhető meg. A zárt alakzatok aránya a szervezettségnek, a közvéleményalakító képességnek a fokmérője (MÉREI 2001). A zárt alakzatokhoz lánc is kapcsolódik, amely a vélemények továbbítását, a közvéleményt, illetve egy kisebb egység álláspontjának a kialakulását segíti elő. A központ(ok)ból elágazó csillagok szerepe a szétágazó hír- és véleményközlés biztosítása lenne, de csillagból nagyon kevés (1%) van a szociogramokon, a Mérei-féle 19%-tól igen elmaradva. A páros kapcsolatok, illetve a magányosok viszonylag alacsony száma feladatközpontú, teljesítésre irányuló, jól irányított, nyugodt légkörű közösségekre utal. Mind a magányosok (5%), mind a párban elhelyezkedők (5%) aránya kevesebb az átlagértéktől (12% – 8%). Nagyobb, zárt alakzatokban az osztályközösségek csaknem 60%-a szerepel, ami magasan felülmúlja az átlagértéket (34%).

A „rossz” közösségekben sok a perifériára szorult tanuló (26%), ami nemcsak a kölcsönös kapcsolattal nem rendelkezőket, hanem a párban állókat (8%) is jelenti. A páros kapcsolatok az intimitásnak, a baráti közösségeknek, a sok magányos személy pedig a kevés szolidaritásnak a mércéje (MÉREI 2001). A magányos diákok 26%-os aránya ezekben az osztályokban nagyon magas, a „jó” közösségek magányosainak (5%) ötszöröse, de az átlagértéknek (12%) is több mint kétszerese.



4. ábra. Az integrált tanulók megoszlása (%) a különböző alakzatokban a közösségek szociogramjaiban

Az osztályokban integráltan tanuló enyhén értelmi fogyatékos gyermekek pozícióját is érdemes megnézni a „jó” és „rossz” közösségekben. Szembetűnő a különbség: míg a „jó” közösségek integrált tanulóinak 67%-a legalább egy kölcsönös kapcsolattal rendelkezik, és 33%-uk magányos, addig a „rossz” osztályközösségekben csupán 35%-uk szerves része osztályának. A nagyobbik részük vagy egyedül (40%), vagy egy másik tanulóval együtt párban (25%) került peremhelyzetbe. A láncban elhelyezkedők aránya is nagy

különbséget mutat: a „jó” közösségek fogyatékos diákjainak 40%-a, míg a „rossz” közösségekben csak 20%-uk tartozik lánchoz, az információkat hordozó és az osztályt mozgósító egységhez.

Valójában a háromszöget alkotók sem kapcsolódnak be a közösség életébe, hiszen külön kis szigetet képeznek saját érdeklődési körüket, nézőpontjukat, szokásaikat képviselve – a többiektől elkülönülve „működnek”.

4.4.3. Szerkezeti típusok

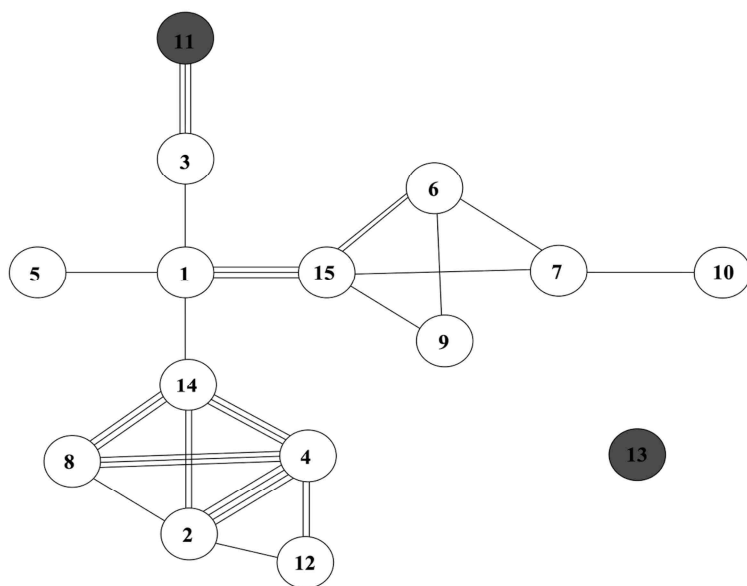
Kialakítottunk egy általános képet a szociogramok segítségével, amely az osztályközösségek szerkezetét igyekszik megragadni. A szerkezeti típusok a következők: halmaz, laza, egyközpontú, tömb-, és többközpontú szerkezet (MÉREI 2001). A fejlődési sorba rendezett öt típus elkülönítése az alakzatok fejlettségének, érettségének a megítélése szempontjából fontos. A jelen vizsgálatban részt vevő osztályok szerkezeti típusait az 5. ábra tartalmazza.



5. ábra. A közösségek szerkezeti típusai (db)

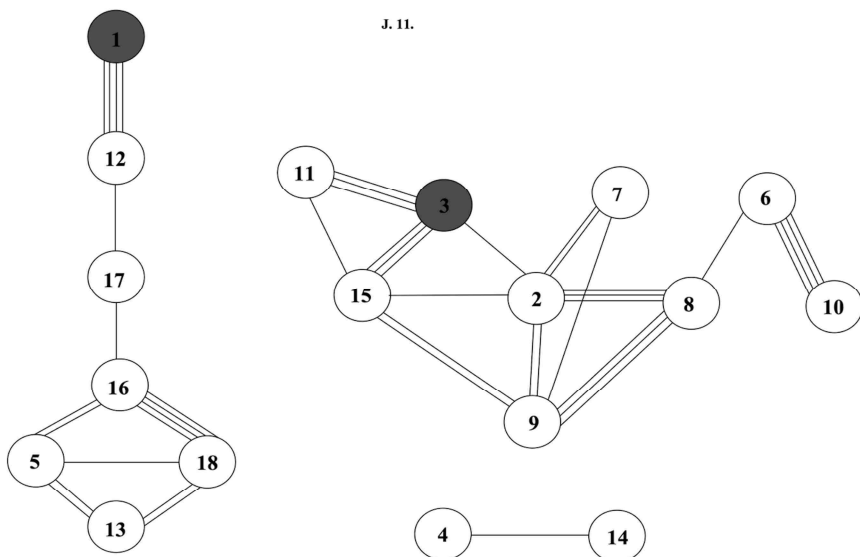
A „jó” közösségekre a tömb-, és többközpontú szerkezet jellemző, mivel az osztályok tagjainak legnagyobb része zárt alakzatban helyezkedik el, melyet/melyeket csillagok és láncok fűznek hálózatba. Kölcsönösségi indexük átlaga 95%, sűrűségi mutatójuk 1,1 fölötti. Ilyen paraméterekkel a jól szervezett, jól működő csoportok rendelkeznek. A vizsgált „jó” közösségek közül ábrázolt kettőt a 6. és 7. ábra. (A szociogramokon a kék szín az integrált fiú, a piros szín az integrált lány tanulókat jelöli.)

J. 10.



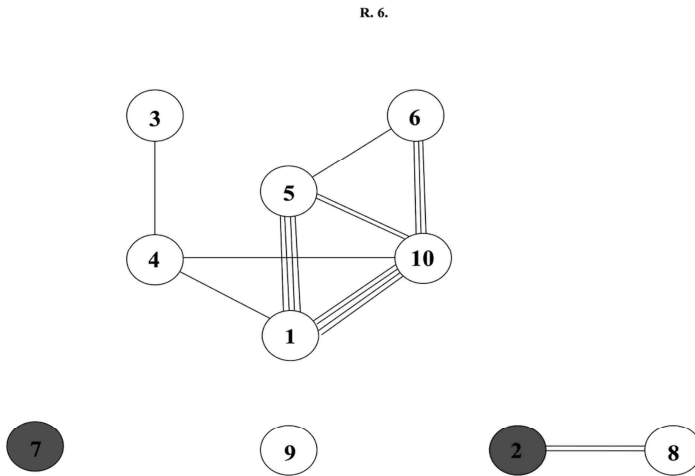
6. ábra. „Jó” közösség szociogramja 1.

J. 11.

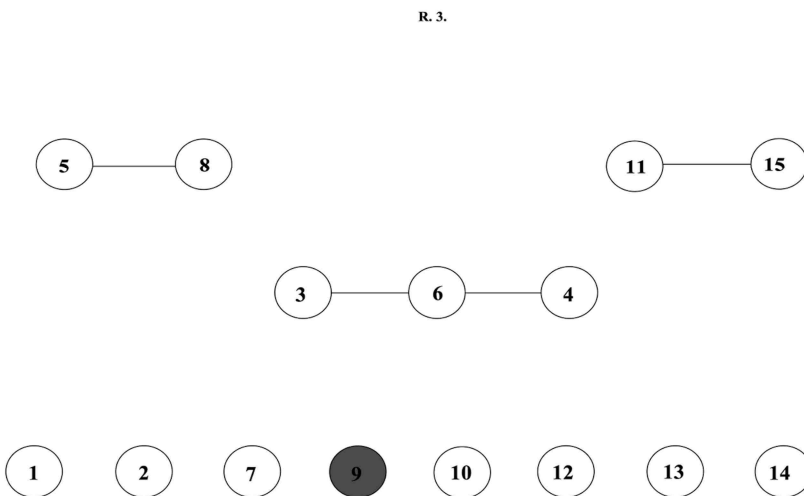


7. ábra. „Jó” közösség szociogramja 2.

A „rossz” közösségeknél laza, és egyközpontú szerkezet dominál, de létezik egy – közösségnek alig nevezhető – halmaz szerkezetű osztály is. A kölcsönösségi indexek 47–85% között szóródnak, és sűrűségi mutatóik is az átlagos érték (1) alatt helyezkednek el. Ilyen struktúrák az éretlen közösségek jellemzői. Rossz közösségekre mutat példát a 8. és 9. ábra.



8. ábra. Rossz közösség szociogramja 1.



9. ábra. Rossz közösség szociogramja 2.

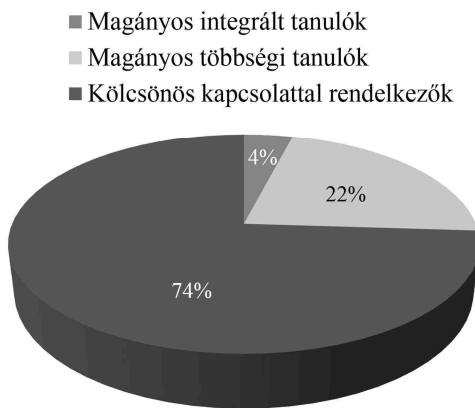
4.4.4. Integrált tanulók a közösségekben

Végül a szociogramok segítségével a közösségekben lévő kapcsolatokat foglaljuk össze, kiemelve az integrált tanulók adatait.

A „jó” közösségekben tanuló diákok 95%-a rendelkezik kölcsönös kapcsolattal és 5%-uk magányos (10. ábra). A „rossz” közösségekben az arány rosszabb annak ellenére, hogy kevesebb tanuló jár az osztályokba, kisebb az osztályok létszáma. A 11. ábra szemlélteti ezekben a közösségekben a kölcsönös kapcsolatok (74%), illetve a kapcsolattal nem rendelkező magányosok (26%) arányát.



10. ábra. Kapcsolatok aránya „jó” közösségekben

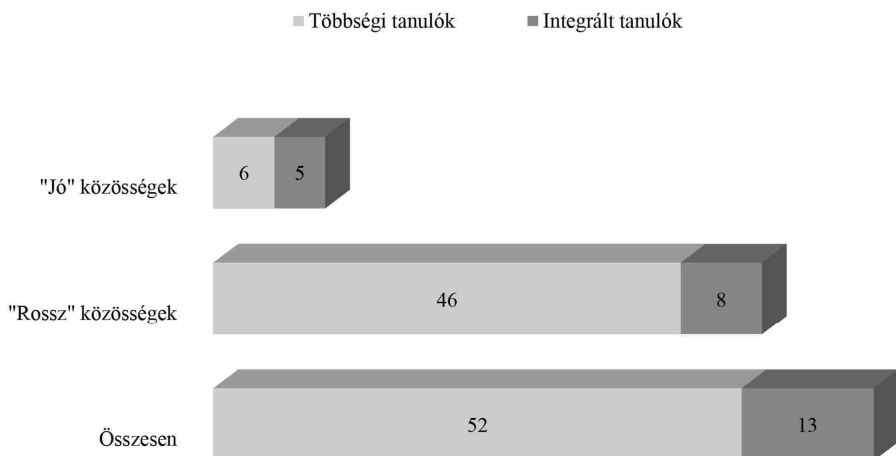


11. ábra. Kapcsolatok aránya a rossz közösségekben

Tovább bontva a magányos tanulókat, azt láthatjuk a 10. ábrán, hogy a periférián lévők majdnem felét az integrált tanulók teszik ki a „jó” osztályközösségekben. Igaz, hogy a magányosok aránya az összlétszámot tekintve kedvező (5%), nekik viszont 45%-a (2%) az osztályokban tanuló 15 enyhén értelmi fogyatékos gyermek (lásd korábban a vizsgált mintában) közül kerül ki.

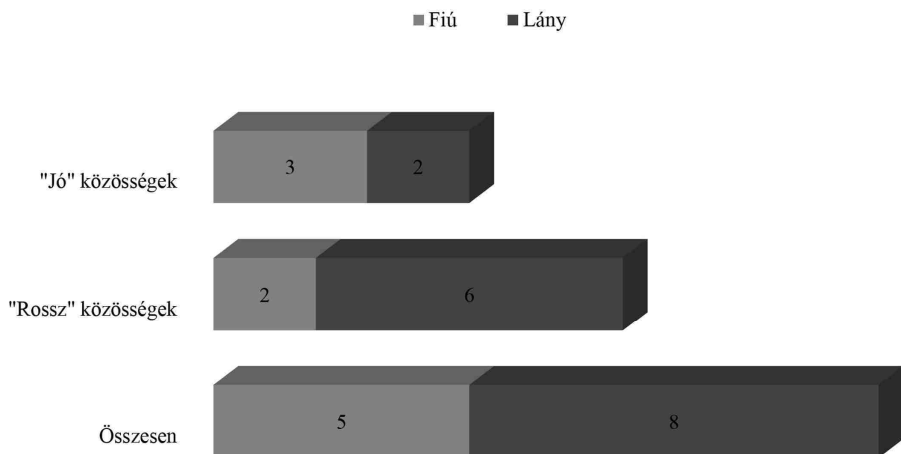
A 11. ábra mutatja, hogy a „rossz” közösségek magányos helyzetben lévő tanulóinak 15%-a (4%) az osztályokban integráltan tanuló 20 fogyatékos diák (lásd korábban a vizsgált mintában) valamelyike.

A vizsgált közösségekben jelen lévő magányos fogyatékos és többségi gyermekek számát a 12. ábráról olvashatjuk le. Az összesen 65 magányos közül 13 fő az együttnevelkedő enyhén értelmi fogyatékos tanuló, 52 fő pedig a többségi diákok közül került ki. Azt is láthatjuk, hogy a közösségekben tanuló összesen 35 integrált gyermek (lásd korábban a vizsgált mintában) közül 13 magányos.



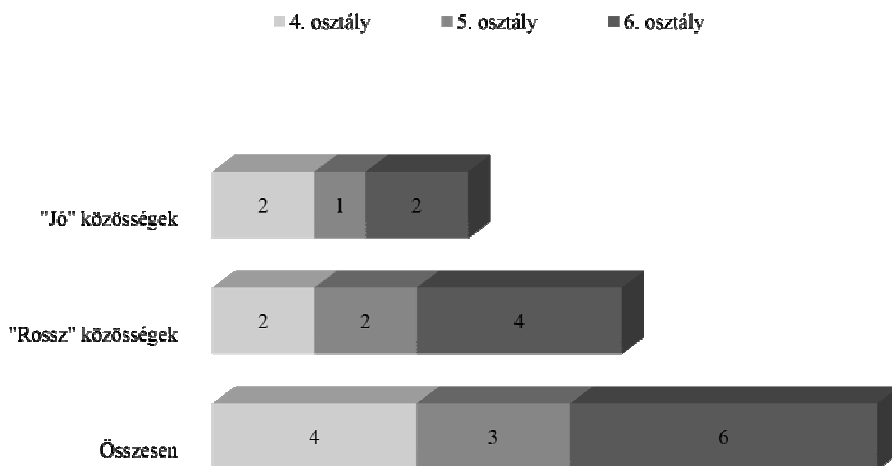
12. ábra. Magányosok száma a közösségekben (fő)

A magányos 13 fogyatékos tanulóból 5 fiú és 8 lány. A „jó” közösségeknél nincs nagy különbség a számukban, de eleve kevesen is vannak. A nemek közti különbség a „rossz” közösségekben számottevő: a magányos lányok háromszor annyian vannak, mint a magányos fiúk. A 13. ábrán jól kivehetőek az imént említett adatok.



13. ábra. Magányos integrált tanulók nemek szerinti megoszlása (fő)

Osztályfok szerint szemlélve a magányos integrált tanulókat, azt láthatjuk a 14. ábrán, hogy 6. osztályban vannak a legtöbben. A „jó” közösségekben kiegyenlítettebb az arányuk (2-1-2), de a „rossz” közösségekben duplája a 6. osztályos magányosok száma a 4., illetve 5. osztályosokénak.



14. ábra. Magányos integrált tanulók osztályfok szerinti megoszlása (fő)

Utóbbi elemzésből megállapítható, hogy a „jó” közösségekben nagyobb a kölcsönös kapcsolatok, és kisebb a magányosok száma, mint a „rossz” közösségekben. A magányos integrált tanulók több szempontú vizsgálatából pedig kitűnik, hogy a „rossz” közösségek 6. osztályaiba járó lányok vannak a legrosszabb szociometriai, közösségi helyzetben közülük. A lányokra a kevesebb, de intenzívebb barátság, a fiúkra a nagyobb létszámú, inkább a csoport által közvetített értékeken alapuló társas kapcsolat a jellemző. A fiúk csoportjaira jellemzőbb a hierarchia, a vezető direkt irányító szerepe (N. KOLLÁR 2004a). A fiúk és lányok eltérő interakciós stílusa a fiúk dominanciáját, a lányok alárendelődését eredményezi (F. LASSÚ 2004).

4.5. Hipotézisek bevalásának vizsgálata

Vizsgálatunk elején négy hipotézist fogalmaztunk meg. Közülük kettő jól látható eredményekben realizálódott, kettő pedig részben igazolódott be.

1. Az első feltevésünk az volt, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja nem a fogyatékoságuktól függ. Függetlenül attól, hogy a vizsgált közösségek „jónak” vagy „rossznak” számítanak, az integrált tanulók nagy részének van kölcsönös kapcsolata az osztályában.

A megfigyelt három különböző évfolyamhoz tartozó, területileg és szociális-szociokulturális szempontból is eltérő iskolák tanulóit tekintve kitűnik, hogy az integrált gyermekek társas pozíciói nem mutatnak eltérést a többségi gyermekekéihez képest, beilleszkedésük általában sikeresnek mondható. Magyarázata lehet a gyermekközösségekre a vizsgált életkorban jellemző értékrend, és az ezen alapuló választásaik személyes, szimpátián alapuló dominanciája. Az enyhén értelmi fogyatékos integrált tanulók éppúgy vonzóak lehetnek a közösségükben jó kapcsolatteremtési képességük, barátságosságuk,

érdeklődésük, kedélyük, külső megjelenésük alapján, mint többségi osztálytársaik.

Az elfogadás és a kirekesztés tapasztalatunk szerint a kiskamasz korban többnyire inkább szituatív, a konfliktusok rövidebb lezajlásúak, nem jellemző a haragtartás, inkább a folyamatos kötözködés, de a „célpont” sokszor változó. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy ebben a korban még nem olyan magas a gyermekek individuális toleranciaküszöbe, hogy azt egy integrált társuk „ne ugraná át”.

2. Második hipotézisünk – miszerint 4. osztályban sikeresebb lesz az enyhén értelmi fogyatékos tanulók beilleszkedése, mint 5. és 6. osztályban – részben igazolást nyert. A vizsgálat tanúsága szerint a „jó” közösségek 50%-a a 4. osztályokból, a „rossz” közösségek 50%-a pedig a 6. osztályokból tevődik össze. Az 5. osztályok aránya azonban mindkét esetben 25%.

Miért ilyen jelentős a „jó” közösségek aránya a 4. évfolyamon, és mi történik 6. osztályra a gyerekekkel? Erre a kérdésre a feltevésünket indokoló korábbi kutatásokon kívül néhány saját tapasztalatot is magyarázatként említünk. Szerintünk két fontos tényező: a) a tanító(nő)k, a „kevéspedagógusosság”, b) a gyermeki „sorsközösség-vállalás” rejlik a tények mögött.

- a) Az az egy, illetve két tanító(nő), aki a gyermeket – az iskolában töltött idő nagy részében – tanítja-övjá-vigyázza-figyeli, időben és térben egyaránt nagyobb erőket, energiákat tud mozgósítani egy közösség kialakulásának elő-, illetve megsegítésében, mint az a tanár, aki változó rendszerességgel (heti 1–4 alkalommal) találkozik az osztállyal. Több és alaposabb figyelem irányul egy-egy gyermekre, tisztábban és nyíltabban érzékelhető és értékelhető az osztály kapcsolatrendszere, és még jut(hat) idő a csapatépítésre is: közös játék az udvaron, hosszabb-rövidebb séták, kirándulások, közös ünnepek, „feláldozott” tanórák egy-egy konfliktus, vagy trauma azonnali kezelésére, feszültségek „villámhárítására”. A szabályozottságra, a közös tevékenységek és az érintkezés józan rendjére nem csak a nevelő tart igényt, hanem vágnak erre a tanulók is (JÁRÓ 2004).
- b) A gyermeki „sorsközösség-vállalás” alatt legfőképpen azt értjük, hogy a fentiekhez való alkalmazkodás, illeszkedés kivétel nélkül minden gyermek számára fontos. A gyermekek szemében az osztályfőnök/tanító éppen szervezeti pozíciójánál fogva az a hivatalos személy, aki az iskolai követelményeknek legkövetlenebb képviselője és érvényesítője (JÁRÓ 2004). A tanító szeretete, a hozzá és stílusához, módszereihez való alkalmazkodás, a vele való célszerű kommunikáció megtanulása és fenntartása mindannyiukban – többségi és integrált tanulóknál egyaránt – alapvető igény.

A részben, vagy teljesen ismeretlen gyermekekkel való együttműködés, az egyéni státuszok megtalálása és megtartása a közösségben, az elhangzó információk befogadása szintén mindenkinek egyformán lényeges. Közösek a célok, és/vagy közösek a cselekvési indítékok, az együttes tevékenység, a személyes kapcsolat és kölcsönös függés (N. KOLLÁR 2004b) közösség alakításra, illetve annak vállalására ösztönzi az egy osztályba járó alsó tagozatos diákokat. A 8–10 éves gyermekeket az esetek túlnyomó többségében bizonyos fokú konformizmus, tekintélytiszteltet jellemzi. Szigorúan elítélik azokat, akik vétenek

a szabály ellen. Az iskoláskor kezdetén, az alsó tagozatban a gyerekek nem kérdőjelezik meg a szabályokat, számukra a szabályoknak még abszolút érvénye van, jóval hajlamosabbak a pedagógussal való lojalitásra (VAJDA 2004).

A felső tagozatban – jelen esetben 6. osztályban – az osztályfőnök van esetenként a legkevesebb időt az osztályával. Itt már a kudarcorientált fiatalok tanulási zavara mellé társulnak időnként egészen komoly magatartás- és viselkedészavarok is. Ezek kezelése az osztályfőnökök feladata is, amibe nagyon gyorsan belefásulnak, lemondanak a gyerekekről, nem hajlandók segíteni (MAJOROS 2009). A valamilyen szempontból problémás diáknak nem fontos egy közös cél, vagy feladatmegoldás. Ezek a dolgok semmiképpen nem a közösségi érzés, a közösségért tenni akarás erősödése, a sikeres alkalmazkodás, beilleszkedés felé vezetnek.

3. Azt gondoltuk, hogy kisebb létszámú osztályközösségekben könnyebben alakulnak kapcsolatok, kevesebb bennük a perifériára szorult tanulók száma. Feltételeztük, hogy a „jó” közösségek a 15–20 főt számláló osztályokból kerülnek ki. Az beigazolódott, hogy a „jó” közösségek a kiscsoportokat képviselik 19 fős átlagos létszámuk alapján, de a „rossz” közösségek is ebbe a kategóriába tartoznak. Sőt, osztálylétszámaik átlaga még kevesebb a „jó” közösségekéinél, mindössze 17 fő.

Ez arra enged következtetni, hogy a sikeres integrációnak, az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek beilleszkedésének nem obligát feltétele a kis osztálylétszám. Azt is jelenti, hogy a kis létszámú csoportokban nem feltétlenül alakulnak jól a kapcsolatok nemcsak az integrált-többségi, de a többségi-többségi tanulók között sem, és nem is biztos, hogy közösséggé formálódnak tagjai. Egy rosszul működő osztályban nem a fogyatékos diákok kevés kapcsolata, illetve azok hiánya dominál, hiszen az vonatkozik minden tanulóra. Nem csak fogyatékoság miatt lehet valaki mellőzött, magányos egy közösségben, nem a fogyatékoság ténye a döntő – ha a közösség rossz, mindenki számára rossz, legyen a tanuló sajátos nevelési igényű, vagy tipikus fejlődésű. (Ez megerősíti az 1. hipotézist.)

4. A szociometriai vizsgálat második részétől azt vártuk, hogy a szociogramok felrajzolásával láthatóvá tegye a számokban kifejezett eredményeket, a „jó” és „rossz” közösségek közti különbségeket. Ez megvalósult, hiszen jól látható, egymástól jelentősen eltérő szerkezeti struktúrák jellemzik őket.

A „jó” osztályközösségek – a fejlődési sorban elől elhelyezkedő – tömb-, és többközpontú szerkezettel rendelkeznek, melyek a jól kooperáló, közös feladatok végrehajtására, sok együttes élmény megélésére hivatott közösségek sajátjai. Tagjai ritkán csak párban, többen láncban, és a tagok nagy része zárt alakzatokban kapcsolódik egymáshoz. Ebben a 12 osztályban mindössze 11 diáknak nincs kölcsönös kapcsolata, közülük 5 integrált. A többi fogyatékos gyermek szerves része osztályának.

A „rossz” közösségekben a laza, és egyközpontú csoportszerkezet dominál, ami nem kedvez sem tagjainak, sem a közös tevékenységeknek. Ezek éretlen, klikkekből, egymástól elszigetelten jelen lévő kis csoportosulásokból, valamint egy központból álló közösségek. Kedvezőtlen felépítésük és működésük megmutatkozik az 54 magányos diák számában is, akik közül 8 enyhén értelmi fogyatékos. Az integrált tanulóknak éppen annyira nem ideális ez a csoportlétkör, mint többségi társaiknak.

A vizsgálatban – a számok mutatta értékek alapján – a közösségekről kialakult kép megfelel annak, amit az egyes közösségek hálózatán, a szociogramokon látunk.

5. Összegzés

A „jó” és „rossz” közösségek tulajdonságainak, szerkezetének és működésének elemzése hasznos tapasztalatokkal szolgált nemcsak az enyhén értelmi fogyatékos tanulók integrációja, hanem a többségi tanulók szempontjából is. Segítséget nyújtott az osztályokban végbemenő folyamatok árnyaltabb szemléléséhez, a gyermekek között kialakult kapcsolatok megértéséhez. Ezen kívül szemléletet adott a csoportok alakításához, struktúrájuk optimálisabbá tételéhez, valamint a szubjektív csoportproblémák és a személyes konfliktusok megoldásához. A szociometria jól használható/hasznosítható módszer minden pedagógusnak – különösen integrációban oktatóknak – saját munkájuk megkönnyítésére, az együtt nevelkedő diákok beilleszkedésének segítésére, pedagógiai hatékonyságuk növelésére egyaránt.

Irodalomjegyzék

- CAMBRA, C. – SILVESTRE, N. (2003): Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 2, 197–208.
- CSÁKVÁRI J. (szerk.) (2006): *Inkluzív nevelés – Ajánlások értelmileg akadályozott gyermekek, tanulók kompetencia alapú fejlesztéséhez. Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák*. SuliNova Kht., Budapest.
- CSÁNYI Y. (2007): Integráció és inklúzió. Nemzetközi és hazai körkép In: GIRASEK J. (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova Kht., Budapest. 138–163.
- DJK, C. – BALAKRISHNAN, J. (2012): *Inclusive Education for Students with Intellectual Disability*. 81–93. <http://dcidj.org/article/view/111> (Letöltés ideje: 2014. július 28.)
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION (EASNIE) (sz.n.) (2013): *Special Needs Education within the Education System – Switzerland*. <https://www.european-agency.org/country-information/switzerland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>
- F. LASSÚ Zs. (2004): Az iskolában megfigyelhető pszichológiai nemi különbségek és hasonlóságok. In: N. KOLLÁR K. – SZABÓ É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 554–557.
- FISCHER G. (2009): Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3, 254–268.
- GAJDA, M. (2005): 10 pyań o szkołę integracyjną. *Integracja* 1/2005.
- GEORGIADI, M. – KALYVA, E. – TSAKIRIS, V. (2012): Young Children’s Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 1–11. http://www.academia.edu/2007430/Young_Children_s_Attitudes_Toward_Peers_with_Intellectual_Disabilities_Effect_of_the_Type_of_School. (Letöltés ideje: 2014. július 28.)

- KSH (sz.n.) (2013): Oktatási adatok, 2012/2013. *Statistikai Tükör*. 7, 32. 15.
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf> (Letöltés ideje: 2014. szeptember 15.)
- JÁRÓ K. (2004): Szövetségben a közösséggel. In: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 323–344.
- MAYER J. – KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. (szerk.) (2011): A szavak és a tettek. Sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon. Oktáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- MAJOROS A. E. (2009): Semmirekellők, naplopók...avagy az integráció egy dél-magyarországi kistérségben. *Gyógynevelési Szemle*, 3, 239–253.
- MEDYNSKA, M. (2004): *Modele kształcenia integracyjnego w Polsce i na świecie*.
<http://www.sp1.miasto.zgierz.pl/modele.doc> (Letöltés ideje: 2014. július 30.)
- MÉREI F. (2001): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- MESTERHÁZI Zs. (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Tanárképző Főiskola, Budapest.
- N. KOLLÁR K. (2004a): A csoportban elfoglalt hely életkori és egyéni jellemzői. In: N. KOLLÁR K. – SZABÓ É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak* Osiris Kiadó, Budapest. 300–301.
- N. KOLLÁR K. (2004b): Társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok – A csoport. In: N. KOLLÁR K. – SZABÓ É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 283–293.
- N. KOLLÁR K. (2004c): A csoportszerkezet feltárása: a szociometria. In: N. KOLLÁR K. – SZABÓ É. (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 301–309.
- PAPP G. – PERLUSZ A. – SCHIFFER Cs. – SZEKERES Á. – TAKÁCS I. (2012): Két út van előttem...? Speciális és többségi intézmények közötti kooperáció és konkurencia a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. *Gyógynevelési Szemle*, 2, 170–187.
- PAPP G. (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógynevelési megközelítésben – nemzetközi és magyar szinten. *Gyógynevelési Szemle*, 4, 295–304.
- PIJL, S. – FOSTAD, P. (2010): Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Education*, Volume 25, No. 1., 93–105.
- SZABÓ Á.-NÉ (2012): A képességfejlesztés és az életmód összefüggései tanulásban akadályozottaknál. In: GORDOSNÉ SZABÓ A. (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina, Budapest. 217–236.
- SZEGÁL B. (2007a): A sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásának és nevelésének megalapozása In: GIRASEK J. (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova Kht., Budapest. 53–68.
- SZEGÁL B. (2007b): Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pro és kontra. In: GIRASEK J. (szerk.): *Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése*. Sulinova Kht., Budapest. 90–97.
- SZEKERES Á. – HORVÁTH E. (2014): Enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket integráló iskolai osztályok szociometriai jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1, 263–281.
- SZEKERES Á. (2011): *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában*. Doktori disszertáció, ELTE-PPK, Budapest.
- TORDA Á. (2012): Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In: GORDOSNÉ SZABÓ A. (szerk.): *Gyógyító pedagógia*. Medicina, Budapest. 257–368.
- VAJDA Zs. (2004): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: MÉSZÁROS A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 145–161.